Francis MARCOIN

LA LECTURE LITTÉRAIRE : UNE DIDACTIQUE DE L'INVISIBLE

École et littérature, en France, forment depuis longtemps un couple agité, à la fois antagoniste et inséparable : d'une part l'académisme propre à tout enseignement semble incompatible avec le travail littéraire de subversion opéré sur la langue et sur la société, d'autre part, c'est l'école qui assure à la littérature l'essentiel de son statut.

Lautréamont, Rimbaud, les surréalistes, construisent leur oeuvre contre, c'est-à-dire en référence à la tradition scolaire. *Le Premier manifeste du Surréalisme* exalte l'enfance, "qui approche le plus de la vraie vie" : "une oeuvre d'art digne de ce nom est celle qui nous fait retrouver la fraîcheur d'émotion de l'enfance". La comptine littéraire, notamment, est chargée de retrouver cette fraîcheur en s'opposant à la rhétorique ou au rationalisme. Curieusement, l'école s'est alignée sur cette démarche, substituant la comptine, ainsi que des "jeux poétiques", au modèle poétique forgé principalement par les Romantiques : les *Chantefables* de Desnos figurent aujourd'hui au premier rang des "récitations", et l'on feint de croire au caractère naturel d'un genre qui ne participerait pas de la littérature.

Étudiant ces comptines littéraires dans *Les français fictifs*, Renée Balibar y retrouve en fait, subverti, le modèle de phrase de l'école primaire : ainsi, dans *Une sardine de Royan*, "la terre est ronde" peut être lue comme une phrase tirée du manuel de géographie mais sortie de son contexte, révélant d'abord un "état de culture secondaire supérieur" fort éloigné du véritable fonctionnement de la comptine traditionnelle, chargée d'intentions didactiques comme compter, mémoriser les heures, les jours de la semaine, etc.[1]

1880-1980, un bref rappel historique

Si la littérature, au plein de sa subversion, garde la trace de l'école, c'est que celle-ci, de son côté, a lié l'apprentissage de la lecture à la littérature. Sans doute, une question se pose-t-elle immédiatement : comment

[1]- Renée Balibar, *Les Français fictifs, le rapport des styles littéraires au français national,* Hachette, 1974.

l'École de la République a-t-elle envisagé le fait littéraire ? Et peut-on réellement parler de littérature ? En tout état de cause, le mot est souvent utilisé par les auteurs de manuels, qui peuvent même le faire figurer dans le titre[2]. Mais entre 1880 et 1980, nous avons trouvé deux grandes périodes de durée à peu près égale, les années trente faisant charnière, lorsque le caractère spécifique de l'enfant commence à être pris en compte[3].

On le sait, tout n'a pas commencé en 1880, et le nombre des lecteurs est déjà significatif quand est décrétée la scolarisation obligatoire. Encore faut-il s'entendre sur quelques définitions : qu'est-ce qu'un lecteur ? Peut-on assimiler le nombre des lecteurs et celui des personnes alphabétisées, et quelles pratiques déduire de la capacité à savoir signer, généralement retenue pour évaluer les taux d'alphabétisation ?[4]

Les ambitions de la III[e] République deviennent très hautes, puisqu'on ne se contente pas d'alphabétiser, mais qu'on généralise le rapport au livre : un manuel sans doute, mais un livre d'abord, et, de plus, référant à la littérature. Aussi, dire que l'école de la République n'aurait eu que l'alphabétisation pour objectif, et qu'est enfin venu le moment de la "lecturisation", tient d'un propos qui ne résiste pas à l'observation, même superficielle, de n'importe quel recueil de morceaux choisis. C'est délibérément refuser de reconnaître l'importance du choix opéré alors, et sa signification pour les écoliers de campagnes.

Car on pouvait, et on apprenait effectivement à "lire", sur de tous autres supports que des textes, comme le montre le précieux ouvrage des frères Rulon et Friot, *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)* : sous la Restauration, la méthode d'enseignement de la lecture dans les campagnes, c'est le plus souvent la "méthode individuelle", chaque élève apportait des supports disparates : textes latins ou même actes notariés manuscrits, généralement placés par les parents avant l'imprimé[5]. A l'origine donc, le manuel, associé à la méthode collective, loin de se poser contre le "vrai" livre, introduit celui-ci dans les milieux les plus modestes. Il est d'ailleurs considéré comme le Livre, lu et relu tout au long d'une vie.

Tout a été dit sur les limites de cette littérature, qu'il s'agisse de morceaux choisis ou de lectures suivies. Mais le passage du contrat ou de la

---

2- Par exemple, *Cours régulier de langue française. La vie littéraire à l'école, lecture, récitation, exercices, devoirs,* de E. Huleux, dont le premier tome, (cours moyen), paraît en 1907.

3- Cf notre rapport, *La lecture dans les lectures*, dans le cadre d'une recherche collective dirigée par Roger Chartier et Jean Hébrard, B.P.I. de Beaubourg, 1985.

4- Sur cette question, voir René Grevet, "L'alphabétisation urbaine sous l'Ancien Régime : l'exemple de Saint-Omer (fin XVII[e]-début XVIII[e] siècle), *Revue du Nord* n° 266, juillet-septembre 1985, *Maîtres et écoles dans le Nord de la France à l'époque contemporaine*. Entre signer et lire, on peut d'autant plus faire la différence, que la qualité même des signatures, très inégale sur le plan de l'écriture et de l'orthographe, traduit des rapports à la lecture fort différents, et inexistants dans certains cas.

5- H.-C. Rulon et Ph. Friot, *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940), histoire des méthodes et des manuels scolaires utilisés dans l'Institut des frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel,* Librairie J. Vrin, 1962.

quittance au texte, même édifiant, marque une rupture décisive. Aux côtés de Legouvé, Aicard, Ratisbonne, Moselly, l'écolier découvrait Hugo, Homère, Cervantès ou Corneille. Chacun de ces auteurs pouvait faire l'objet d'un traitement spécifique, le réduisant à un propos moralisateur ou instructif, mais c'est l'idée même de littérature qui s'installait, avec ses récits porteurs de messages critiques, faisant de la lecture un acte culturel et introduisant à un usage de l'écrit différent de la simple trace ou de l'information.

L'idée même qu'un texte débouche sur une morale engage sans doute un processus intellectuel fondamental. De ce point de vue, tous les supports et tous les types de lecture ne s'équivalent pas, même si tous méritent d'être connus et étudiés.

Il faut noter, dès ce moment, une contradiction entre le développement du récit de fiction (le plus souvent présenté comme véridique) et la haine du roman, genre toujours suspect, aussi bien dans les milieux laïques que dans les milieux cléricaux. Les scènes édifiantes, dans une esthétique inspirée du prix Montyon, le fameux prix de vertu décerné par l'Académie française, prétendent exalter la lecture utile ; les contes de fées et la littérature enfantine sont exclus, mais le propos didactique nourrit le romanesque. Combien de fictions n'auraient pas vu le jour si elles n'avaient été portées par le désir d'enseigner ?

Aussi se trouve-t-on face à une démarche pleine de promesses. En proposant aux enfants des campagnes des paraboles et des fables, on postule qu'ils peuvent accomplir un acte critique. Car si la leçon est encore imposée, le mode d'emploi est donné, qui permettra de tirer d'autres morales et d'interpréter le non-dit. Par ailleurs, malgré la solennité du propos et l'absence de toute fantaisie, le récit est déjà porteur d'un ailleurs, géographique ou mental, et d'un imaginaire qui va peu à peu se déployer. En somme, ce qui est décisif, c'est moins l'usage qui est fait du texte littéraire, que son choix, car c'est l'idée même de littérature, liée à tout un comportement culturel, qui est donnée en partage, même si ce partage n'a pas été généralisé, loin s'en faut.

Ce choix, maintenu durablement jusqu'à la dernière décennie, s'accompagne néanmoins de modifications qui vont alléger les contraintes imposées à l'exercice de la lecture : autour de 1930, on voit apparaître l'enfant espiègle, turbulent, s'exprimant dans un langage moins solennel. Les manuels, notamment ceux de Madame Hélier-Malaurie, promettent "la lecture sans peine", et c'est la grande époque de l'illustrateur Raylambert, qui débute sa carrière avec Le livre des quatre saisons d'Ernest Pérochon, lui-même ancien instituteur à Niort[6]. Le Syndicat National des Instituteurs passe commande à Charles Vildrac, qui écrira Milot, puis *L'Ile rose*. Les instituteurs, les enseignants, se mettent à écrire pour les élèves, et c'est pour fournir sa classe en dictées qu'Henri Bosco se met à composer L'enfant et la rivière

[6]- Cf Jeanine Raylambert, "1930 ou la révolution des manuels", *L'éducation-Hebdo* n° 444, 29 janvier 1981.

(du moins se plaît-il à l'affirmer). Ce qu'on peut appeler "le roman de l'école", nourri d'une multiplicité de lectures suivies, traduit à la fois un contrôle exercé sur la lecture et une plus grande attention à l'esprit enfantin.

Le merveilleux lui-même fait sa réapparition, et, vers 1960, les manuels des cours élémentaires vont rassembler essentiellement des contes. D'une manière générale, on observe une substitution progressive des textes de littérature enfantine à ceux de la littérature pour adultes.

Au début des années 1980, on peut dire que plusieurs discours se sont développés sur la question de la littérature :

- un discours (déjà plus ancien) remettant en cause le modèle de langue et de culture imposé par la littérature,
- un discours techniciste, insistant sur les aspects fonctionnels de la lecture, la multiplicité des écrits,
- un discours hédoniste sur le plaisir de lire, exaltant le rapport personnel de l'enfant au livre, et notamment aux récits contemporains mettant en scène ses problèmes.

Une esthétique invisible

En fait, personne sans doute ne nie sérieusement l'importance de la littérature dans une société comme la nôtre, mais la complexité de son approche déconcerte. Historiquement, la visibilité de la littérature a été assurée par la reconnaissance des genres, le respect des règles, en même temps que celui de la bienséance et de la morale, étroitement liées au bien-écrire ; mais quelle place faire aux textes littéraires dès lors qu'on ne se contente plus de présenter un modèle à révérer ? et comment définir la littérature dès lors qu'on ne peut guère s'appuyer sur des genres bien codifiés et que la versification elle-même ne caractérise plus la poésie ?

Le roman, ce genre "bâtard" et parvenu, comme l'écrit Marthe Robert[7], devenu dominant et multiforme, ne respecte aucune règle de composition ou de longueur mais s'approprie éventuellement les marques des autres genres, intègre les usages du parler ordinaire, joue sur des effets d'oralité, affecte de rendre compte de la vie de tous les jours : tout ceci met en cause sans doute une esthétique, mais une esthétique invisible pour de nombreux lecteurs, et notamment les plus jeunes.

Les auteurs d'un manuel récent proposent un extrait des Petits enfants du siècle, de Christiane Rochefort. Mais quel est le statut de ce texte ? Comment le recevoir si l'on n'a pas construit les concepts de littérature et de roman ? Bien souvent, on emploie le mot "lecture" pour désigner aussi bien l'acte de lire que le texte à lire, risquant d'entretenir ce que John Downing désigne sous le terme de "confusion cognitive". (Par exemple, le sommaire du manuel *Français CE 2*, - collection Py chez Bordas, 1988 - dis-

---

7- Marthe Robert, *Roman des origines et origines du roman*, Grasset, 1972, réédition "Tel", Gallimard, 1981.

tingue pour chacun de ses chapitres d'un côté la poésie, de l'autre la lecture, qui peut être soit un extrait de conte, soit de roman : on voit qu'ici le mot "lecture" n'existe que par opposition implicite avec l'usage scolaire courant de la poésie, c'est-à-dire la récitation).

Dans une approche thématique, le texte de Christiane Rochefort sera pris comme un témoignage sur l'urbanisme des années soixante. Et rien n'interdit d'agir ainsi, puisque cette question y est réellement traitée. Mais, réduit à ce contenu, le projet de l'auteur devient en partie incompréhensible, car les élèves, placés devant un style apparemment "négligé" trouvent que "c'est mal écrit" (imités en cela par de nombreux étudiants ou normaliens, qui, spontanément, considèrent qu'il s'agit de la transcription du langage parlé). Or, ce "Je" par qui passe l'histoire n'est pas celui de l'auteur, mais d'une adolescente, Josyane. Certes, l'auteur parle aussi en son propre nom, dénonce le faux bonheur des grands ensembles, ou du moins ce qui ne peut être pour elle qu'un faux bonheur, mais elle ne relate pas son expérience propre : elle construit une fiction. Faire lire ce texte comme un document qui relèverait d'une simple analyse de contenu, c'est, d'une certaine manière, perpétuer la révérence devant l'écrit, la soumission du lecteur à la chose imprimée, c'est sans doute à la fois manquer la littérature et la réalité.

Entrer dans la fiction

Situer le texte de Christiane Rochefort comme fiction, ce n'est pas récuser son rapport à cette réalité, c'est montrer le caractère instable de ce rapport. La lecture ne peut faire l'économie de cette instabilité, de ce caractère singulier du texte littéraire qui suscite un intérêt nouveau dans des disciplines très diverses comme la psychologie cognitive, la logique, la philosophie ou la sémiologie : la littérature sera envisagée de manière privilégiée comme inaugurant des mondes textuels qui sont autant de mondes possibles : comment se construisent et s'interprètent ces mondes possibles ?

Ne faudrait-il pas d'ailleurs parler de lecture littéraire plus que de texte littéraire ? Car n'est-ce pas l'acte de lecture qui reconnaît ou ne reconnaît pas à la fiction son statut de ni vrai – ni faux ? Si un texte fictif peut être lu comme un récit authentique, inversement des Mémoires authentiques sont lus comme des fictions. Selon les époques, selon la compétence du lecteur, la réception connaîtra une variation importante. "... les traditions culturelles rattachent à la fiction certaines contraintes structurales, de sorte que des textes non fictionnels (pour des raisons sémantiques et pragmatiques) sont lus comme de la fiction pour des raisons purement textuelles : ainsi les Mémoires bien écrits ou les biographies romancées". Cette remarque de Thomas Pavel[8] ne repose-t-elle pas la question traditionnelle du style ? Et, par

---

[8]- Thomas Pavel, *Univers de la fiction* (Fictional Worlds, 1986), Seuil, 1988, p. 93

exemple, n'est-ce pas en raison de leurs qualités stylistiques que les Lettres de Mme de Sévigné sont classées comme texte littéraire ?

En fait, on peut dire que ces *Lettres* participent de la littérature parce qu'elles sont lues comme fiction, sans doute parce que l'opposition vrai/faux n'y est plus sentie comme pertinente dans ce mode de lecture. En somme, alors que d'ordinaire la fiction pourrait être réelle, l'arrangement du réel, ici, pourrait n'être que celui d'une fiction.

Ainsi, les contraintes stylistiques et textuelles sont-elles reconnues, mais en relation avec des aspects sémantiques, "qui, à côté des questions métaphysiques, incluent le problème de la démarcation (les frontières de la fiction), celui de la distance entre mondes fictionnels et non fictionnels, et celui de la dimension et de la structure des mondes de la fiction", ainsi qu'avec des aspects pragmatiques, "qui se rapportent à la fiction en tant qu'institution à l'intérieur d'une culture"[9].

Travaillant dans une perspective plus linguistique, Käte Hamburger, avec sa *Logique des genres littéraires*, adopte un point de vue plus réducteur, mais peut-être plus tenable, du moins provisoirement, si l'on veut construire une didactique qui permette une entrée dans ce type de problème.

En effet, elle commence par décrire "le système énonciatif de la langue", organisé autour du sujet d'énonciation, et dont elle va exclure la fiction narrative, qui échappe au mode commun de réception des autres discours.

Le système énonciatif de la langue est donc conçu autour de la place tenue par le sujet dans ces discours, ce qui permet d'en distinguer trois catégories : le sujet d'énonciation historique, le sujet d'énonciation théorique, le sujet d'énonciation pragmatique :

- le sujet d'énonciation historique : ce n'est pas celui de l'Histoire, mais un sujet d'énonciation dont la personnalité individuelle est fondamentalement en cause dans le discours. L'exemple le plus représentatif en serait l'auteur d'une lettre, d'un journal intime.
- le sujet d'énonciation théorique, au contraire, n'est pas en cause dans l'énoncé, qu'il s'agisse d'un énoncé mathématique, d'un exemple de grammaire, d'un texte historique ou scientifique.
- le sujet d'énonciation pragmatique ne produit pas d'assertion, à la différence des deux premiers, mais son discours en soi est une action ; lorsqu'il ordonne, souhaite, injurie…[10]

Dans la fiction narrative, aucune de ces places ne peut être assignée à quelqu'un qui serait l'énonciateur, si bien qu'elle échappe à ce système, et

9- Thomas Pavel, *Univers de la fiction* (*Fictional Worlds*, 1986), Seuil, 1988, p. 93

10- Käte Hamburger, *Logique des genres littéraires* (*Die Logik der Dichtung*, 1977), Seuil, 1986, pp. 48-52.

qu'elle peut servir de point de départ pour la description linguistique de la littérature.

Pour K. Hamburger, il y a donc une frontière radicale entre l'énoncé de réalité et la fiction narrative, en raison du caractère de "mimésis", d'imitation, de celle-ci, cette imitation qui seule peut "métamorphoser le réel en signification, en sens"[11].

Cette analyse se montre réductrice, si bien que tout texte dont l'auteur prétend parler en son propre nom est rejeté du champ littéraire, même la poésie lyrique à la première personne, qui est rangée parmi les énoncés de réalité, puisque l'auteur annonce parler de lui-même et de son propre rapport au monde. Très rigoureuse et suggestive, cette démarche contredit néanmoins le jugement ordinaire, lié au mode social de circulation des écrits et à leur configuration textuelle : ainsi un poème de Musset, en raison même des circonstances de sa lecture comme de sa forme, ne sera jamais reconnu pour autre chose qu'un écrit littéraire.

Bien plus, comme les *Lettres* de Mme de Sévigné, la poésie peut être lue comme fiction. Et Paul Ricœur, qui appréhende la littérature comme confrontation entre monde du texte et monde du lecteur, rapproche la poésie lyrique du récit, parce que tous deux sont liés par le phénomène d'"innovation sémantique" : "dans les deux cas, du nouveau, - du non encore dit, de l'inédit - surgit dans le langage : ici la métaphore vive, c'est-à-dire une nouvelle pertinence dans la prédication, là une intrigue feinte, c'est-à-dire une nouvelle congruence dans la mise en intrigue"[12]. Ricœur, loin de considérer la poésie sous le seul angle formel des figures, parle ainsi de "fiction poétique" et d'un pouvoir de re-description métaphorique de la réalité, qui place la métaphore sous le signe de la fiction, ou plutôt de la feintise, comme on dit aujourd'hui pour manifester le caractère équivoque de textes échappant à la stricte opposition vrai/faux.

La fiction poétique

Cette conception de la poésie comme construction d'un monde textuel, et non simple jeu sur le langage, loin d'être acquise à l'école, est ignorée, voire combattue, au nom d'une idée très réductrice de la "fonction poétique", confondue la plupart du temps avec le calembour. Il n'en reste pas moins que ce "travail" sur la lettre ou le son, sur la rime ou la disposition typographique, continue d'assurer une sorte de visibilité à la poésie, même lorsque le vers est abandonné. D'une manière générale, la poésie est donc bien reconnue, sauf quand la manipulation du matériau graphique ou phonique se fait discrète. D'où un certain désarroi des lecteurs jeunes ou peu experts devant par exemple les textes de Reverdy, qui, formés d'un ou plusieurs paragraphes, peuvent aller jusqu'à affecter l'apparence de la prose.

---

11 - ibidem, p. 197.

12 - Paul Ricœur, "Ce qui me préoccupe depuis 30 ans", *Esprit* n° 8-9, août-septembre 1986, *La passion des idées,* p. 234.

Prenons le début de Là ou là (dans *La balle au bond*, recueil paru dans la collection Poésie/Gallimard) :

"Les ailes sont restées prises, entre les volets clos. C'est un énorme oiseau qui se débat pour fuir ou la nuit qui tire sur les gonds. Le vent pousse plus fort. On ne tient plus debout entre les murs, le plancher remuant et les lustres qui dansent. La poussière revient. On dit une prière"...

Texte facile ou difficile ? En fait la question n'a pas de sens, car c'est d'abord le lecteur qui décide ou non d'accepter de coopérer au texte, ou, comme dirait Ricœur, "de se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture".

L'expérience montre que cette poésie peut être bien reçue par de jeunes lecteurs, notamment si l'on s'appuie sur la force du lexique, sur les mots qui restent dans la tête après la lecture, et avec lesquels on peut reconstituer un récit seulement suggéré dans le texte. Se pose ici fortement la question du sens : non pas d'un unique sens qui serait la vérité du texte, mais d'un sens construit, d'une interprétation, qui se manifeste aussi par la lecture à voix haute, par l'échange d'impressions, la réécriture. Comment un élève, s'il se montre un lecteur coopératif, va-t-il s'approprier le texte, à la fois en rappelant des mots précis, qui l'ont touché et qu'il a mémorisés, et en retraduisant le reste, par une nouvelle configuration, voire une mise en intrigue (en introduisant un récit), ou par des jugements de type émotionnel ("c'est triste", "ça fait peur").

Ce mouvement devant un poème qu'on pourrait être tenté de qualifier d'hermétique, pour un lecteur non-expert, est à bien des égards inverse de celui qu'il faut adopter devant la fiction romanesque. En effet, le texte de Reverdy demande un effort de rapprochement, le rétablissement d'une proximité, puisque ce qui nous est proposé semble ignorer le lecteur. Au contraire, le roman, genre invisible le plus souvent, suscite l'identification, la projection, phénomènes que nous avons pris pour habitude de considérer comme naïfs et inappropriés.

Des modalités de lecture

Tous les lecteurs n'entretiennent pas les mêmes rapports avec ces textes. Ainsi, Jacques Leenhardt, dans une perspective sociologique, distingue trois modalités de lecture :

- la modalité phénoménale descriptive, qui maintient le lecteur à distance du texte, considéré comme appartenant à un univers totalement étranger.
- la modalité émotionnelle et identificatoire, par laquelle le lecteur s'implique comme s'il s'agissait de personnages réels mêlés à sa propre vie.
- la modalité intellective, caractérisée par un équilibre entre le sujet et l'objet de sa lecture, et par une prééminence accordée à leur relation.

D'une étude comparative menée auprès de lecteurs français et hongrois, il apparaîtrait même que l'on peut distinguer des "modèles nationaux" de rapport à la littérature, la modalité intellective prédominant en France, sans doute parce que dans notre pays le médiateur principal de la littérature est l'enseignement, avec ce qu'il implique de distanciation au savoir. Au contraire, en Hongrie, le rôle tenu par la littérature dans les luttes d'émancipation, puis le modèle du "réalisme communiste", ont favorisé la modalité émotionnelle[13].

Aux questions "qu'est-ce que la littérature ?" ou "qu'est-ce que la fiction ?", il faudrait donc ajouter, sinon substituer celles-ci : "quand est-ce de la littérature ?", "quand est-ce de la fiction ?" Ce qui serait une façon de traiter de la question sempiternelle des enfants devant toute histoire : "c'est vrai ?".

Il s'agit moins de donner des réponses définitives que de mettre en scène le questionnement. Le genre romanesque, totalement méconnu en tant que tel par les élèves, (même s'ils lisent des romans), ne vit qu'autour de l'incertitude quant à sa définition. Où ranger la nouvelle de Colette Vivier, *Maria-Stella*[14]. qui se présente sous la forme d'un journal intime tenu par une petite fille ? Comme dans le roman de Christiane Rochefort, mais de façon encore plus nette, le "Je" est perçu par les élèves comme ce que nous appellerons un "pronom de réalité", de même que le présent est senti comme un "temps de réalité", (alors que le "Il" et l'imparfait deviennent des critères de fictionalité). L'indice de la fiction ne sera guère trouvé que dans la différence de nom entre l'auteur et le personnage.

Mais qu'est-ce qui empêche les faux ? Si un journal imaginé peut paraître véridique, un journal réputé authentique peut être suspecté. C'est ce qui s'est passé pour le Journal d'Anne Franck, où certains ont voulu voir une création littéraire. On sait quelles intentions monstrueuses peuvent se cacher derrière une telle supposition. Même si ce Journal était un "faux", les événements relatés perdraient-ils de leur réalité ? Non, à l'évidence, mais la fragilité du langage est que tout discours peut être mis en doute[15]. Reste une question : si ce journal était une création littéraire, fondée néanmoins sur des événements que personne ne peut raisonnablement suspecter, aurait-il le même pouvoir d'émotion sur nous ? Les réponses à cette question sont très variées et provoquent des débats passionnés qui montrent bien quel est l'enjeu des œuvres littéraires dans notre société, enjeu d'ordre tout autant émotionnel, qu'esthétique, philosophique, politique...

---

[13]- Jacques Leenhardt, "Les effets esthétiques de l'oeuvre littéraire", dans *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* sous la direction de Martine Poulain, Ed. du Cercle français de la Librairie, 1988, pp. 67-68.

[14]- Nouvelle recueillie par *Les Martiens*, La Farandole. Du point de vue qui nous intéresse ici, nous rangeons la nouvelle avec le roman, d'autant que le mode de composition choisi par Colette Vivier serait le même dans un texte de dimensions plus larges.

[15]- *Justice*, de Dûrrenmatt, peut être lu comme une parabole romancée de cette problématique.

Publié dans des collections de littérature, le Journal d'Anne Frank est investi de qualités fictionnelles, mais en même temps de nombreux lecteurs jugent que leur lecture serait modifiée s'ils apprenaient que l'auteur n'est pas une petite fille appelée Anne Frank. Quelque chose serait changé dans le monde, dans leur monde, et à l'instar des logiciens qui traitent des mondes possibles, nous pourrions dire que c'est effectivement la définition du monde qui en serait changée, puisqu'il perdrait cette qualité de compter une petite fille auteur de ce Journal, avec toute la charge émotionnelle qui lui est attachée.

Y a-t-il une spécificité du littéraire ?

C'est donc le caractère de plus en plus invisible du texte littéraire qui perturbe son approche et qui fait de celle-ci un problème cognitif, puisqu'il faut construire le concept de littérature et de fiction pour pouvoir sinon le résoudre, du moins en jouer. De plus, l'idée même que le texte littéraire puisse présenter des propriétés spécifiques peut faire l'objet d'une contestation : en quoi lui sont-elles spécifiques ? Qu'est-ce qui est propre à la littérature et qu'on ne verrait pas dans le journal ? Déjà au XIXe siècle, les nouvelles de Maupassant côtoyaient sur la même page les nouvelles du jour. Et plus tard, à partir de dépêches d'agence, Félix Fénéon rédigera pour Le Matin des *Nouvelles* en trois lignes, ensuite rééditées dans ses *Œuvres*. Prenons l'une de ces *Nouvelles* :

"Ses gerbes brûlaient souvent. Pinard, de Coligny (Loiret), armé, guetta. Passa Pénou ; incendiaire ou non, il reçut la décharge (Lettre part.)"[16].

L'humour de cette narration, s'il devait être inégalement ressenti dans la publication originale, s'impose davantage dans la réédition en livre, le lecteur se trouvant devant toute la série de ces petits textes. Mais on voit bien que l'écriture journalistique n'est pour Fénéon qu'un prétexte, ou du moins que la relation du fait divers est le truchement d'un jeu qui l'emporte sur l'information. Aujourd'hui, de nombreux reportages ou même des documentaires semblent subir le contrecoup de l'esthétique littéraire, et tout un système d'emprunts donne à tel ou tel reportage les traits d'un récit de fiction. Mais s'il est vrai que le journaliste emprunte au romancier (par exemple, l'usage du monologue intérieur), cet emprunt ne fait sens qu'en référence au modèle. Il est bien lu comme emprunt.

D'ailleurs, le journal ne constitue pas un type de texte. C'est un ensemble hétérogène, avec des textes aux fonctionnements variés : ainsi le bulletin météo, les petites annonces, la page agricole, ont-ils des modes de présentation qui entraînent d'abord des jugements de réalité. De même pour l'actualité politique, quand elle est traitée sous forme de commentaire. Mais dès que certaines péripéties donnent lieu à du récit, celui-ci prend une cer-

---

16- Félix Fénéon, *Œuvres*, Gallimard, 1948, p. 362. Cf aussi l'"article de Daniel Grojnowski, "Félix Fénéon, nouvelles en trois lignes*"*, *Le français aujourd'hui* n° 84, décembre 1988.

taine autonomie qui peut nous entraîner du côté de la fiction. Ainsi, en ce mois d'avril 1989, les menées des rénovateurs du R.P.R. ont-elles d'abord été traitées sur le mode du complot, du conciliabule, du romanesque, par des journalistes conscients de faire "du roman".

Dans l'autre sens, le roman n'a pas manqué de revendiquer ou de faire semblant de revendiquer, une solide attache à la réalité. D'un point de vue didactique, il est intéressant de présenter des textes qui jouent avec cette affirmation. Ainsi, le début d'Un Robinson de six ans, de C. Amero, publié chez Hachette en 1893 :

"Ceci est une histoire vraie, - avec toutes les apparences de l'impossible et de l'invention romanesque"...

Ce préambule a d'autant plus de chances d'être pris au sérieux qu'il est suivi d'un rappel historique assez méticuleux, et ne se distinguant en rien du travail de l'historien :

"Au moment où s'ouvre notre récit, les rivalités de jour en jour plus agressives entre la France et l'Angleterre qui inaugurèrent le règne de Louis XIV, se traduisaient en violences et spoliations sur les rivages nouvellement colonisés pour nous de l'Acadie et du Canada {....}

"Champlain, gentilhomme saintongeois, avait jeté en 1608 les fondements de Québec {...}

"Au commencement d'avril de l'année 1657..."

A ce moment du récit, beaucoup de jeunes lecteurs estiment qu'on les a trompés sur la marchandise, que ce n'est pas une histoire, comme on le leur avait annoncé, mais de l'histoire. Bien entendu, la suite va focaliser l'attention sur un personnage, et le titre du livre nous annonce quel genre d'aventures il va connaître.

Au moment où l'intérêt se porte sur les types de textes, la lecture littéraire tend à désorganiser tout classement. C'est bien la différence entre les énoncés de réalité et les énoncés de fiction. Quand Breton, avec la page de l'annuaire téléphonique consacrée aux Breton de Paris, fait son poème *PSTT*, cette page n'est plus lisible de la même façon, et les noms propres, par exemple, deviennent significatifs, ne sont plus seulement la désignation arbitraire d'individus.

L'attention portée au fait littéraire amène donc un certain inconfort, parce que chaque roman, chaque poème contribue à renouveler le genre, à brouiller son ancienne définition. Rien qui, en apparence, ne s'oppose davantage à l'entreprise didactique. C'est pourtant en acceptant cet inconfort, en déployant les problèmes posés par ces textes, qu'on peut avancer. Avec ces lectures, on est moins dans une perspective de résolution de problèmes que de mise en problèmes.

Francis MARCOIN
École Normale ARRAS
Chercheur associé INRP